Didáctica: problemas y alternativas

La didáctica es la disciplina que se ocupa de estudiar la *enseñanza*. Esto significa, en pocas palabras, que *hacer didáctica* es ponerse a pensar detenidamente qué problemas y qué alternativas se nos presentan a la hora de ayudar a otras personas (los alumnos) a aprender. Y las palabras "problemas" y "alternativas" no están elegidas al azar: con esas palabras podemos sugerir que la enseñanza plantea una serie de preguntas teóricas, filosóficas, conceptuales (a las que podemos llamar problemas), y que también nos invita a tomar decisiones sobre cómo hacer las cosas, es decir que nos plantea alternativas frente a la acción. Examinemos algunos ejemplos de cada una. O sea, ejemplos de problemas de orden reflexivo que plantea la didáctica, y de alternativas prácticas que se nos presentan a la hora de enseñar, y que la didáctica nos ayuda a pensar.

Un conjunto de problemas teóricos de la didáctica, tal vez algunos de los más importantes dentro del pensamiento didáctico de esta época, son los que se abren a partir de las siguientes preguntas, que han guiado la agenda de esta disciplina durante el último medio siglo:

- ¿Siempre que yo enseño mis alumnos aprenden? ¿si yo enseño y ellos no aprenden, esto significa que lo que yo hice no fue enseñar?
- ¿durante el tiempo dedicado a la enseñanza, mis alumnos aprenden otras cosas diferentes de las que yo quería que aprendan? Y si así fuera ¿qué lugar podría otorgarse a estos aprendizajes "fuera de programa"?
- ¿A mis alumnos, les puedo enseñar lo que yo quiera, y del modo que mejor me parezca? ¿quién debe decidir lo que se enseña en los jardines de infantes? Y una vez que alguien lo ha decidido ¿qué tan obediente se supone que sea el maestro, respecto de esas decisiones?
- ¿Todos los niños de una misma edad deberían aprender más o menos lo mismo cuando van a la misma sala del jardín, o al mismo grado de la escuela? Y si a la pregunta anterior alguien contestara que sí (argumentando, por ejemplo, que deben aprender todos lo mismo porque todos viven en esta sociedad y deben prepararse para vivir juntos y compartir espacios públicos, reglas de la sociedad, lugares de trabajo), entonces, otra pregunta que surge inmediatamente es: ¿qué relación hay entre las *partes de las plantas*, por ejemplo, y la vida en sociedad? ¿Por qué se supone que aprendiendo las *mezclas de colores, los medios de transporte* o *el mapa del barrio* las personas habrían de convertirse en mejores ciudadanos, o estarían más preparadas para convivir con sus semejantes?
- Si parece evidente que es justo enseñar a todos los alumnos los mismos conocimientos, para que vivan en la misma comunidad… ¿cómo conjugar esta idea

con la evidencia de que los alumnos, las personas, son diferentes entre sí, vienen de diferentes mundos simbólicos y seguramente aspiran a formas diversas y muy distintas entre sí de realización personal?

- Si en el jardín de infantes se enseña a partir de la experiencia, y respetando los intereses de los niños ¿cómo es posible enumerar en un diseño curricular todo lo que se espera que aprendan, incluso precisando qué corresponde enseñar en cada sección del nivel?

Las preguntas que hemos enumerado son algunos ejemplos relevantes de las preguntas de la didáctica. Una de las tareas que enfrenta esta disciplina es, precisamente, pensar a partir de algunas de esas preguntas, y crear modelos, teorías e investigación en general que ayude a desarrollar respuestas, métodos sensibles a estos problemas y, por supuesto, nuevas preguntas.

Pero habíamos dicho que la didáctica también nos ayuda a pensar algunas alternativas prácticas para ayudar a las personas a aprender. Aquí las preguntas son más bien del orden de *¿cómo deberíamos hacer para…?* Veamos un ejemplo. Digamos que queremos que nuestros alumnos de sala de 5 años aprendan a prestar sus juguetes, u otras pertenencias, a sus compañeros. Queremos, en definitiva, que aprendan a compartir. Veamos algunas opciones que podría plantearse un maestro o maestra que por primera vez enfrentara este propósito:

A. Decirles, sentados en la ronda al comienzo de la jornada, más o menos lo siguiente: "*es muy importante compartir con los compañeros los juguetes y otras pertenencias. De este modo, cuando otros niños tengan cosas que a nosotros nos gustan también nos las prestarán, y todos nos sentiremos mejor pudiendo disfrutar juntos de todo*".

B. Invitarlos a jugar un juego en el cual, para ganar, es necesario pasar e intercambiar objetos con los compañeros del mismo equipo.

C. Esperar al momento en el que surja un conflicto entre los niños, y tratar de demostrarles en la práctica que si establecen (y cumplen) ciertas reglas sobre prestar y compartir, estos problemas pueden resolverse.

D. Contarles un cuento en el que los personajes tienen dificultades para prestar, pero luego logran hacerlo, y así se sienten mejor.

E. Otras... (hay muchas más).

La primera respuesta consiste en comunicar a los alumnos una "verdad", una idea, algo que queremos que ellos sepan. A primera vista, parece insuficiente como estrategias de

enseñanza, al menos para aprender a compartir las pertenencias con los compañeros. Pero tal vez sea una estrategia adecuada para enseñar otro tipo de conocimientos. La segunda opción (proponer un juego en el que esa habilidad es necesaria para participar) resulta interesante y plantea a la vez otras dudas: ¿cómo sabremos si los niños aprenden? ¿Cuánto "control" podremos tener de la enseñanza y las oportunidades de aprender de los chicos, al proponerles jugar en forma libre? De igual forma, las siguientes alternativas presentarán posibles virtudes y problemas.

Respondiendo entonces al interrogante que nos planteábamos inicialmente (¿por qué la didáctica es importante para alguien que quiere ser maestro?) tal vez ya puede formularse una respuesta: la didáctica es importante porque nos brinda herramientas para pensar los problemas de todos los días y para enseñar mejor, considerando un enorme abanico de alternativas que siempre existen, y comprendiendo las ventajas y desventajas que presenta cada una de esas alternativas. La didáctica es importante, además, porque nos invita a pensar la enseñanza más allá del sentido común, estableciendo relaciones entre lo que pasa en el aula, en la escuela, en el sistema educativo y en el mundo social.

Las personas que deciden ser maestros o profesores cursan carreras en las cuales nunca faltan varios niveles de psicología evolutiva, psicología del aprendizaje o psicología de la educación. Esto se debe a que existe una muy bien fundada suposición que afirma lo siguiente: *si deseas enseñar, debes saber algo acerca del aprendizaje que pretendes promover*. Pero enseñanza y aprendizaje, aunque estén relacionados entre sí, son cosas muy distintas: la enseñanza es explícita, puede ser organizada, sistemática y está en manos de un maestro que en muchos casos utiliza algún método o algunas técnicas para desarrollarla. El aprendizaje, en cambio, es una experiencia personal e interior que, aunque pueda impulsarse con estudio y práctica, por lo general tiene lugar de una manera más o menos inconsciente o poco controlada. Especialmente en el Nivel Inicial, donde los alumnos no "estudian", en modo alguno. Es fácil responder a las preguntas: ¿qué enseñé ayer? ¿Cómo lo enseñé? Pero es mucho más difícil tratar de darnos cuenta cómo, bajo qué circunstancias o influencias, o incluso en qué medida, aprendimos algo. El aprendizaje es algo oscuro y misterioso acerca de lo que es muy difícil saber algo, incluso cuando se trate de nuestros propios aprendizajes. ¿Qué decir entonces acerca de la pretensión de comprender el aprendizaje de otras personas? O peor aún: de comprender el aprendizaje en general, para aplicar ese conocimiento a la experiencia de personas que ni siquiera conocemos todavía. No sólo es absurdo sino que, además, es en cierto sentido violento pretender saber cosas acerca de personas que todavía no conocemos. Esta es una de las razones por las que la didáctica no se limita, como en otros tiempos se creyó, a elaborar métodos de enseñanza justificados en teorías psicológicas del aprendizaje, sino que es una disciplina más amplia y reflexiva que nos ayuda a pensar lo que sucede cuando intentamos enseñar.

Didáctica, enseñanza y curriculum

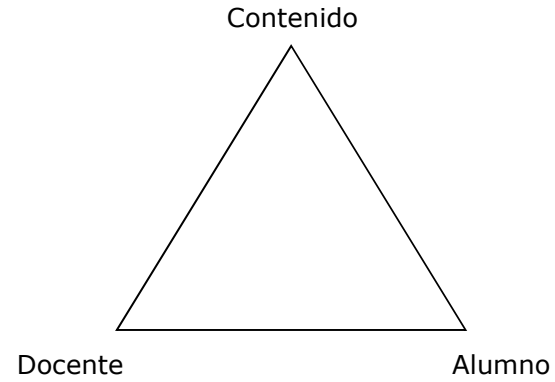
Feldman define a la didáctica como "una disciplina volcada de diferentes maneras hacia el campo práctico de la enseñanza (o distintas dimensiones de él), que produce una gama variable de conocimientos y que abarca principios teóricos, modelos comprensivos, reglas prácticas, métodos y estrategias articuladas de distinta índole".[1] Retomando lo que ya habíamos dicho sobre la didáctica, podemos reconocer aquí que, entre los tipos de conocimiento que esta definición le atribuye a la didáctica, se hallan los "principios teóricos" y las "reglas prácticas", que son las dos cuestiones que veníamos señalando. La didáctica, entonces, se ocupa de la enseñanza. Esto no significa que no puedan estudiarse, desde un ángulo didáctico, infinidad de asuntos que también atraviesan las esferas de otras disciplinas. Las fronteras entre didáctica, pedagogía, psicología educativa, sociología de la educación o política educativa, por mencionar sólo algunas de las "ciencias de la educación", no están allí principalmente para delimitar rígidamente sus objetos de estudio, ni para demarcar territorios, sino para permitirnos abrir la mirada, y construir un pensamiento más completo y más complejo.

En cuanto a la enseñanza, para definirla es más o menos imprescindible tener en cuenta esa otra cuestión que, aunque diferente, está íntimamente relacionada: el aprendizaje. Porque enseñar es, en principio, ayudar a otros a aprender algo. Y podríamos decir que la enseñanza es ese esfuerzo que realiza el enseñante por ayudar a aprender algo a alguien que, por alguno de los muchos motivos disponibles (deseo, obligación, necesidad), se presta a asumir ese compromiso.

Para Fenstermacher, la enseñanza es "un acto entre dos o más personas, una de las cuales sabe o es capaz de hacer más que la otra, comprometidas en una relación con el propósito de transmitir conocimientos o habilidades, de una a otra".[2] Parece una definición bastante sencilla e intuitiva. Pero sorprenderá descubrir los complejos planteos que pueden hacerse sobre esta definición. Hay, por ejemplo, una manera muy conocida de representar estos tres componentes de la definición (el que enseña, el que aprende, lo que es enseñado): el llamado triángulo didáctico.[3]

[1] Daniel Feldman: *Ayudar a enseñar*, Buenos Aires: Aique, 1999.
[2] Fenstermacher, Gary D. "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza", en: *La investigación de la enseñanza: enfoques, teorías y métodos*, Barcelona: Paidós, 1989.
[3] Ref. Houssaye, J.: *Le triangle pédagogique*, Berna: Peter Lang, 1988.

Se lo dibuja del siguiente modo:



Hay, claro, una serie de cuestionamientos y reformulaciones de este esquema.[4] Por ejemplo ¿por qué pone los tres términos en forma equivalente, si dos de ellos son personas y otro es un elemento de diferente naturaleza? ¿Por qué representa al contenido (conocimiento) como una "cosa" independiente, si nunca podría existir sin los sujetos que "conocen"? ¿Dónde quedan las otras variables involucradas en la enseñanza, como las razones por las que se enseña, el contexto, los métodos de enseñanza, las estrategias para averiguar si el alumno efectivamente aprendió?

Fenstermacher y Soltis proponen una fórmula que aspira a representar la situación de enseñanza en forma genérica, incluyendo algunos de los elementos que en el triángulo se omiten. Su fórmula contiene cinco elementos: el profesor (indicado con la P), el estudiante (indicado con la E), el contenido a ser enseñado (representado por una x), la finalidad, objetivo o motivación de la enseñanza (que aparece como una letra y) y finalmente las acciones que P desarrolla para que E se apropie de X. Estas acciones se expresan con la letra griega *Phi*, cuyo símbolo es: φ. Así, la formula "DφExy" podría traducirse en la frase: el profesor (P) enseña (φ) a los estudiantes (E) un contenido (x) con una determinada finalidad (y). Tanto el triángulo didáctico como la fórmula propuesta por Fenstermacher y Soltis son conceptualizaciones, modelos que se esfuerzan por brindar un mapa simbólico de la enseñanza, como objeto de estudio de la didáctica.[5]

Refirámonos ahora brevemente al concepto de *curriculum*. Podría decirse que el término currículum hace referencia a, por lo menos, dos cosas diferentes. En primer lugar, se habla de currículum para referirse al conjunto de orientaciones, posibilidades y

[4] Para hacerse una idea de las reelaboraciones que suelen hacerse a partir de este sencillo dibujo, puede revisarse el siguiente artículo: José Manuel Serrano González-Tejero Y Rosa María Pons Parra: "La Concepción Constructivista De La Instrucción. Hacia un replanteamiento del triángulo interactivo", *RMIE*, julio-septiembre 2008, VOL. 13, NÚM. 38 - http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v13/n038/pdf/v13n038art001es.pdf

[5] Fenstermacher, G. y Soltis, J.: *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires. Amorrortu 2001.

restricciones que se brindan para la enseñanza desde una instancia macro, en general el Estado. En ese sentido, la palabra curriculum se usa muchas veces casi como sinónimo de corriente, filosofía o espíritu. Entonces cuando decimos, por ejemplo, "en los años 50' el currículum de nuestro nivel era marcadamente disciplinar", lo que queremos decir es que en aquella época se le daba mucha importancia a las disciplinas (o sea, a las materias escolares). O cuando decimos que nuestro currículum es "un currículum centrado en el niño", nos referimos a que en nuestras formas de pensar la enseñanza se tienen muy en cuenta los intereses de los alumnos. Las llamadas "teorías del currículum" se conformaron a comienzos del siglo XX, de la mano de los planteos fundantes de Bobbitt, Tyler, Taba, Bloom y otros teóricos, como un intento por catalogar lo enseñable y los principales modos de enseñar.[6] Hoy, sin embargo, conforman un campo tan amplio que sus objetos de estudio se extienden desde los documentos curriculares confeccionados en instancias estatales, hasta la gestualidad del docente en el aula, pasando por los procesos de segregación sexista de los programas. Tal es la amplitud de una definición de currículum como marco amplio de posibilidades y restricciones políticamente atravesado.[7]

Curriculum es, al mismo tiempo, otra cosa, mucho más específica: se llama curriculum (o "diseño curricular") a un documento que edita el Estado para dejar escritas y asentadas esas ideas generales que hablan de su espíritu, su filosofía y las corrientes que lo definen en lo que se refiere a la enseñanza. Ese libro es elaborado por equipos de especialistas contratados por el Estado, y se vuelve a escribir periódicamente. Cada cinco, diez o quince años (la frecuencia con que los diseños curriculares se renuevan no es absolutamente regular, en parte porque se trata, justamente, de un proceso político) se presenta un nuevo documento que sustituye formalmente al anterior, y propone a los docentes nuevos campos de contenidos, nuevos vocabularios, nuevas estrategias o resignificaciones de debates y métodos en vigor. De esta manera, las ideas pedagógicas van cambiando y se van reflejando en estas publicaciones oficiales, a las que llamamos curriculum o diseño curricular. Las llamadas *reformas educativas* suelen tener, de hecho, un fuerte asiento en los documentos curriculares.

Por supuesto que no todo el mundo está siempre de acuerdo: el curriculum es un campo político de debates y conflictos. Es por definición un terreno de tensiones, no sólo acerca de algunos temas polémicos (como la educación sexual, o la educación religiosa) sino de cualquier asunto relacionado con los deseos de distintos grupos de proponer sus ideas como "oficiales". En cualquier caso, estas discusiones son importantes e interesantes porque los diseños curriculares terminan estableciendo qué es lo que se debe enseñar

[6] P.e. Bobbitt, John Franklin. The curriculum. Houghton Mifflin, 1918. Tyler, Ralph Winfred, et al. Perspectives of curriculum evaluation. Chicago: Rand McNally, 1967. Tyler, Ralph. Principios básicos del currículum. Buenos Aires: Troquel, 1973. Véanse también los trabajos posteriores de Stenhouse.
[7] Feldman, D.: "Aportes para el debate curricular. Didáctica y Currículum", documento curricular publicado por el GCBA, disponible en Internet en www.buenosaires.gov.ar

en las escuelas, y brinda algunas pistas sobre cómo se supone que debe enseñarse. Como dijimos antes al mencionar los problemas "teóricos" de la enseñanza - que como puede verse ahora, de teóricos no tienen casi nada - estos principios expresan una voluntad oficial, pero no son reglas inamovibles que los docentes deban obedecer. En el nivel inicial especialmente, los diseños funcionan mucho más como declaración de principios y orientaciones, como fuente de inspiración y guía, que como un programa cerrado de trabajo.

Esto sí, esto no: dioses y demonios de la buena enseñanza

La idea genérica de enseñanza ha abierto un lugar en los debates didácticos a la idea de *buena enseñanza*. La distinción entre ambas tiene que ver con el grado de compromiso con ciertas filosofías específicas acerca de cómo enseñar. Pongamos como ejemplo las siguientes definiciones de enseñanza:

1. Enseñar es: transmitir conocimientos a alguien que no los posee, partiendo desde lo simple hacía lo complejo, y desde lo general hacía lo particular, procurando en todo momento un orden y una coherencia. Para que la enseñanza sea auténtica, además, es conveniente buscar evidencias en las experiencias de la naturaleza y las relaciones.[8]

2. Enseñar es: ofrecer a los alumnos una cantidad a amplia y diversa de experiencias ejemplares, que les permitan acercarse a los distintos modos de pensar y actuar que tienen las disciplinas científicas, artísticas, técnicas, etc. Al enseñar, lo esencial no es la transmisión de "todo", ni de "lo más importante", sino ayudar a los estudiantes a pensar, y a buscar y analizar esa información.[9]

---

[8] Comenio escribió, hace ya casi 400 años, que "no requiere otra cosa el arte de enseñar que una ingeniosa disposición del tiempo, los objetos y el método. Si podemos conseguirla, no será difícil enseñar todo a la juventud escolar, cualquiera que sea su número, como no lo es llenar mil pliegos diariamente de correctísima escritura valiéndonos de los útiles tipográficos (…)". Y a la vez, alienta el contacto con las fuentes naturales del saber, cuando agrega que hay que enseñar a los hombres, en cuanto sea posible, no por los libros, sino por el cielo y la tierra, las encinas y las hayas, esto es: conocer e investigar las cosas mismas y no las observaciones y testimonios ajenos acerca de ellas. Todo debe deducirse de los principios inmutables de las cosas, no se debe enseñar nada por la mera autoridad, sino que todo debe exponerse mediante la demostración sensual y racional, y en nada se empleará únicamente el método analítico, la síntesis con preferencia en todas las cosas.

[9] Tomamos esta idea de uno de los tantos lugares en los que ha sido desarrollada, el libro de Howard Gardner *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas* (Barcelona, Paidós, 2000). Vale la pena reproducir la cita literal de ese texto, donde se afirma que "lo importante es que los estudiantes exploren con una profundidad suficiente un número razonable de ejemplos para que puedan ver cómo piensa y actúa un científico, un geómetra, un artista, un historiador. Este objetivo se puede alcanzar aunque los estudiantes sólo investiguen un arte, una ciencia o un período histórico. Debo insistir en que el propósito de esta inmersión no es hacer de los estudiantes unos expertos a escala reducida en una disciplina dada, sino conseguir que empleen estas formas de pensamiento para comprender su propio mundo. Más adelante, si desean profundizar en estas disciplinas o seguir una carrera centrada en alguna de ellas, ya encontrarán el momento y los instrumentos necesarios para hacerlo". Un análisis interesante a partir de esta definición puede hallarse en: Beech, J.: "Cambio social y educación: algunas reflexiones acerca del rol de la Escuela en la actualidad", documento del Ministerio de Educación de la Pcia. de Córdoba, disponible online en: http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/documentos/Jason_Beech-Cambio_social_y_educacion.pdf

Ambas definiciones tienen algo en común. En ambas se hacen presentes dos tipos de actores - los que enseñan y los que aprenden - y en ambas es concebido el conocimiento como algo susceptible de ser apropiado por los segundos, bajo las influencias de los primeros. Podríamos decir que ambas definiciones coinciden en las ideas genéricas de enseñanza que se expresan en los modelos del triángulo didáctico y la fórmula "DφExy"[10]. Sin embargo, difieren en lo que entienden por buena enseñanza. La primera definición destaca la importancia de una racionalidad en el orden de lo enseñado, y en el uso de la realidad natural o social como evidencia de ese orden. La segunda, pone en primer plano la metacognición, y la fuerza del "aprender a aprender" por sobre la transmisión de contenidos específicos susceptibles de organizarse por enumeración. Como puede verse, el debate en este terreno no tiene que ver con la epistemología del término, o con lo que la enseñanza *es*, sino con las distintas concepciones acerca de cómo debería llevarse a cabo. Esto se traduce muchas veces en una serie de reglas - algunas explícitas, otras tácitas - acerca de lo que está bien y mal hacer cuando enseñamos.

Si conversáramos con una maestra de nivel inicial y le preguntásemos qué opina sobre una serie de prácticas relacionadas con la enseñanza, es probable que no necesite pensar mucho para pronunciarse a favor o en contra. Así, entonces, podría decirnos que:

- *está bien* indagar saberes previos, tomar el emergente, evaluar procesos (y no sólo resultados), enseñar jugando, promover los juegos tradicionales como la rayuela, las rondas, etc.;
- *está mal* intervenir en las producciones de los chicos (p.e. escribir sobre sus dibujos), enseñar "dando clase", recurrir a imágenes estereotipadas o comerciales, ofrecer juguetes bélicos, etc.

Para cada una de esas cuestiones, sin embargo, existen también posiciones encontradas y contraargumentos que se erigen sobre pilares diferentes. Las ideas de Ranciere en *El Maestro* Ignorante sobre la enseñanza y la explicación, por ejemplo, son poco compatibles con la idea de los "saberes previos", a los que consideraría un banal artilugio adoctrinante y embrutecedor destinado a instalar la idea de un poder de control por parte del maestro de todo lo que el alumno sabe, sabrá, e incluso lo que sabía antes.[11] La idea de emergente puede discutirse desde la necesidad de sostener una planificación centrada. Las críticas a las pedagogías lúdicas (no las críticas conservadoras de quienes no comprenden el potencial educativo del juego, sino las críticas éticas que defienden al

[10] El profesor (P) enseña (φ) a los estudiantes (E) un contenido (x) con una determinada finalidad (y). FENSTERMACHER, G. y SOLTIS, J.: *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires. Amorrortu 2001.
[11] Rancière, J.: El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual, Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2007. Esta revisión de la idea de saberes previos se desarrolla en el capítulo siguiente, bajo el título "Contenidos de la enseñanza".

juego de los pedagogos, en la línea, por ejemplo, de Scheines) perfectamente tendrían cosas para decir sobre la idea genérica de "enseñar jugando"; y dentro del universo teórico del juego, la idea de que los juegos "tradicionales" son en efecto tradicionales[12] puede refutarse desde una crítica a los estereotipos acerca de la imaginación infantil como algo idealizado y arquetípico. Hay quien ha sostenido, con gran fundamento, que toda tradición es, en parte, un invento contemporáneo).[13] De igual modo, podrían hallarse argumentos que sostienen las bondades de aquellas prácticas a las que la maestra de nuestro ejemplo respondía con un "está mal…".

En los siguientes ejemplos, examinaremos algunas situaciones tomadas de la vida cotidiana del Nivel inicial, sus actividades y conversaciones, para ver cómo una misma escena puede interpretarse como un ejemplo de buena enseñanza, o todo lo contrario. Casi siempre – con algunas obvias excepciones, por supuesto – hay argumentos más o menos consistentes para sostener o cuestionar una intervención. La idea al analizar estas oposiciones no es la de defender un relativismo paralizante, sino, al contrario, reforzar una invitación (más o menos imprescindible para quienes enseñan) a examinar sus prácticas y sus fundamentos, animándose a desconfiar cada tanto de las "verdades" en las que creen apoyarse. La propuesta de este apartado es recorrer las consecuencias de la idea de "buena enseñanza", revisando y discutiendo aquellas cosas que tácitamente damos por buenas o por malas: darles otra vuelta de tuerca. De este modo, podríamos avanzar en pos de superar esta concepción binaria, de blanco sobre negro, para reconocer que detrás de cada postura puede existir un argumento diferente, y que el verdadero objetivo es, más que tomar partido en las modas cambiantes de cada época, apoderarnos de una decisión autónoma, bien fundada y en la que genuinamente *creamos*.

Tanto las ideas sobre lo que es pertinente hacer como las que hablan de "malas" prácticas, son todas ellas coordenadas didácticas frecuentes. A veces las cosas se hacen con un objetivo, en positivo, y a veces se hacen "en contra de" las ideas más o menos demonizadas que, de algún modo, nos sirven para definirnos, por contraste. Lo que sigue es pensar algunas intervenciones que la didáctica cotidiana dicta desde su energía prescriptiva, y otras que aparecen como contraejemplos y que caen bajo la órbita de lo sancionado negativamente. Los ejemplos elegidos no son transparentes, y el "bien" y el "mal", como dice la canción de Divididos[14], definen por penal: no es nítido cuál de las opciones está ahí para seducirnos y cuál para distanciarnos. El ejercicio consiste, digamos, en ver cómo se construyen posiciones dicotómicas, encontradas, y tratar de

[12] Scheines, G.: Juegos inocentes, juegos terribles, Buenos Aires: Eudeba, 1998. Giddens, A. Un mundo desbocado : los efectos de la globalización en nuestras vidas, Madrid: Taurus, 1999. Capítulo: "La tradición".
[13] Montes, G.: El Corral de la Infancia, acerca de los grandes, los chicos y las palabras, Buenos Aires: Libros del Quirquincho, 1990
[14] "Qué ves", de Divididos.

pensar los problemas desde más de un lugar. En eso consiste, dicen, el pensamiento complejo.

1. En el intercambio inicial de la jornada

Una maestra coordina el intercambio inicial de la jornada. Como en toda discusión grupal, desea cuidar que todos y todas participen, y que nadie se quede sistemáticamente al margen. Para lograrlo, hace que los niños y las niñas se sienten intercalados: un nene, una nena, un nene, una nena… De este modo, sostiene ella, mezcla los géneros y evita que se sectoricen los varones de un lado, las nenas del otro. ¿Está bien o está mal?

Está bien, porque los chicos tienden a auto-segregarse. Las nenas charlatanas acaparan toda la conversación y los nenes, más traviesos, se distraen fácilmente si están sentados juntos. Si los intercalamos, les damos la oportunidad de encontrarse con quienes no se encontrarían en forma espontánea. Para eso está la escuela: para ampliar y enriquecer la experiencia.

Está mal, porque tratándose de una iniciativa que busca justicia (repartir en forma justa un bien valioso: el lenguaje) no debería convertirse en una forma de control de la disciplina. La maestra que hace eso, lo hace para que los alumnos no la molesten, para que estén más quietos y callados, y no para que hablen más o mejor. Es una medida falsa e hipócrita.

2. El silencio de Matías

Otro problema que se le plantea a esta maestra, que trabaja en un jardín de infantes de una gran ciudad, es que hay un niño, proveniente de un pequeño pueblo de una provincia norteña, que raras veces trae sus relatos o sus comentarios en las discusiones grupales. Asume más bien una postura contemplativa y escucha a los demás. Su maestra conversa con una colega:

- ¿Por qué no habla Matías en la ronda de intercambio?

- Es bastante callado.

- ¿Pero tiene alguna dificultad de lenguaje?

- No, pero como él viene de un pueblito pequeño del norte, tal vez porque posee una cultura diferente y usan el lenguaje de otro modo, nos parece que es más calladito.

- Ah, sí… Y hay que respetar la cultura que cada uno trae.

¿Está bien o está mal?

Brailovsky, D.: Didáctica del nivel inicial, en clave pedagógica,

Está bien, porque el lenguaje acelerado propio de la ciudad no necesariamente es el que mejor permite a ese niño expresarse. Las particularidades de cada cultura en cuanto al uso de la lengua – y no sólo en lo relativo folclorismos pintorescos, como suele hacerse – deben ser tenidas en cuenta y respetadas.

Está mal, porque con el argumento de que las diferencias culturales deben ser respetadas la maestra está siendo injusta y poco equitativa. Con un argumento progresista (*hay que respetar su cultura*) la maestra del ejemplo justifica su falta de intervención para integrar al niño a la actividad.

3. Pintando sobre diarios

La maestra deja entonces la ronda grupal e invita a los chicos a trabajar en las mesas, en una actividad con témperas para la que utilizan como soporte un papel de diario. Ha elegido ese material porque está desarrollando una Unidad Didáctica en base al recorte de "El quiosco de diarios y revistas". ¿Está bien o está mal?

Está bien, porque la mirada amplia y holística que está en el espíritu de una Unidad Didáctica implica llegar al objeto de conocimiento desde distintos lugares. Una Unidad Didáctica es siempre interdisciplinaria. Al pintar sobre los diarios que obtuvieron en la visita al quiosco, integran el estudio de esa realidad a sus actividades expresivas habituales.

Está mal, porque los diarios no son principalmente para pintar sobre ellos… La relación entre la actividad y el recorte es superficial y espuria. Las actividades de la Unidad Didáctica deben aportar al conocimiento del quiosco de diarios, sus rasgos sociales, políticos, naturales, etc., y dibujar sobre diarios, claramente no aporta a eso.

4. Jugando en los rincones

Los chicos han terminado de pintar y se vuelven a reunir en la ronda. La maestra les propone jugar en los rincones. Conversan unos minutos sobre qué sector elegirá cada uno, y ella les anticipa: "pueden elegir el rincón que quieran, pero una vez que están ahí, no vale cambiarse". ¿Está bien o está mal?

Está bien, porque de ese modo se favorece la elección fundada. En otras sesiones de juego cada niño podrá optar por un sector diferente. No es un límite irracional, porque se basa en la búsqueda de una autonomía responsable. Por otra parte, si los chicos cambiaran de sector todo el tiempo, no se estaría favoreciendo la realización de proyectos de juego más elaborados. Paradójicamente, para alcanzar la autonomía se necesita la ayuda de un Otro que nos ayude a acercarnos a cosas nuevas.

Está mal, porque uno de los aspectos más importantes del juego-trabajo es su cualidad de favorecer la autonomía. En el juego-trabajo el niño elige a qué, con qué, con quién y dónde jugar. Si se coarta esa posibilidad, la permanencia forzada no redundará en constancia, sino en un pseudo juego del niño, para complacer los caprichos del adulto.

5. Compartiendo la merienda

"Bueno", dice la maestra, "ahora vamos a merendar". Dispone el espacio, los chicos se sientan, y un "ayudante" (un niño que ha sido designado por la maestra) reparte los vasos. Cuando los chicos los reciben, algunos comienzan a golpearlos contra la mesa. El golpeteo seduce al resto, y enseguida todos están golpeando la mesa con los vasos, rítmicamente. La maestra les dice: "No golpeo el vaso, chicos, que voy a servir la leche". Siguen. "Basta, sala verde…". Siguen. "Más tarde tocamos los toc-toc, ahora estamos merendando…". Pero los chicos siguen golpeando, muy divertidos y sin prestar la menor atención a lo que la maestra les dice. En ese momento, entonces, la maestra golpea con fuerza la mesa. *Silencio absoluto*. "No se pueden usar los vasos de batería. ¡No son para eso!", dice finalmente. Y sirve la leche. ¿Está bien o está mal?

Está bien, porque toda libertad se basa en la imposición de un límite. El "no", el "basta", es una experiencia que funda el propio psiquismo. De un modo u otro, siempre hay un límite, y ese límite siempre será vivido con cierto desagrado por quien resulta *limitado*. No les haríamos ningún favor a los niños "edulcorando" siempre los límites con canciones o juegos (la lechuza, el brochecito, etc.). La moral no es siempre democrática: hace falta interiorizar la Ley (que nos protege, que nos convierte en personas sociales) y eso sólo se logra sometiéndose a ella.

Está mal, porque el límite impuesto ignora que las reglas sólo se aprenden en un contexto significativo. El niño, para incorporar las normas, debe sentir que son justas y necesarias. El docente no debe actuar como un dictador poderoso, sino como un juez bondadoso y siempre dispuesto a escuchar y contemplar opciones.

6. Cantando para hacer un tren

Llegado el momento de trasladarse al salón de música, la maestra convoca a los chicos con una canción que habla de un tren que sale de la estación. ¿Está bien o está mal?

Está bien, porque las acciones rutinarias de la vida escolar se vuelven más gratas, y se inundan de una sensación de alegría y disfrute si se las acompaña con una canción. Hay muchos ejemplos de esto en la vida social: los cantos que acompañan el trabajo, el uso del canto para festejar, para protestar, para celebrar rituales. La música es en el jardín más que un lenguaje artístico: también es un espacio de significación subjetiva de las actividades.

Está mal, el uso "instrumental" de las canciones hace que este preciado bien cultural se convierta en "camuflaje" de mensajes que deberían entregarse en forma explícita. Ordenar los juguetes, hacer una fila, sentarse, etc. no deberían ser las razones para cantar juntos en el jardín. Deberíamos cantar sólo cuando deseamos brindarnos una experiencia estética o artística.